



CONVERSACIONES CON EL PROFESORADO. UN ESTUDIO EN CUATRO UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS SOBRE EL ESPACIO EUROPEO Y EL USO DE LAS TIC

JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ*
PALOMA ANTÓN ARES*

RESUMEN. Los cambios metodológicos y organizativos que se derivan de la convergencia de estudios universitarios en un Espacio Europeo único para la Educación Superior (EEES) y la organización de ésta a través del Crédito Europeo (ECTS) como unidad de valoración y sistema de transferencia, presentan nuevos retos y demandas tanto para el profesorado como para el alumnado. Considerando que la docencia es llave en este proceso, este trabajo refleja el resultado de cuatro paneles de expertos en los que se han recogido las aportaciones del profesorado de otras tantas Universidades, acerca del Proceso de Convergencia Europeo (PCE) y del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El análisis y la interpretación de los resultados permiten reflejar el conocimiento, las necesidades y las demandas profesionales e institucionales para actuar en el EEES con el apoyo de las TIC.

ABSTRACT. The methodological and organizational changes brought about by the convergence of university studies in a single European Higher Education Area (EHEA), and the organization of this education through the European Credit Transfer System (ECTS) as an assessment unit and transfer system, entails new challenges and demands both for teachers and students. Taking into account that teaching is the key to this process, the work shows the results of four panels of experts, which include the contributions of teachers from another four universities. These contributions relate to the European Convergence Process (ECP) and the use of the Information and Communication Technologies (ICTs). The analysis and interpretation of the results show the knowledge, and the professional and institutional needs and demands to work in the EHEA with ICT support.

PRESENTACIÓN

Este artículo está dedicado a analizar las aportaciones de cuatro grupos de

profesores de las Universidades de Cádiz, Gerona, Autónoma y Complutense de Madrid, que fueron recogidas, mediante la técnica del panel, para conocer sus

(*) Universidad Complutense de Madrid.

experiencias, opiniones y sugerencias respecto al proceso que se está viviendo en sus respectivas universidades en relación con la convergencia en un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y la utilización de un sistema de créditos (ECTS) para elaborar los planes de estudios.

Esta actividad nos permitió, además de contrastar y comparar con estudios anteriores (Valcárcel, 2003), complementar los resultados obtenidos, mediante técnicas más distributivas y estructurales, en el marco de una investigación financiada por la Dirección General de Universidades (Proyecto EA2004-0042). Una primera descripción de resultados puede encontrarse en la memoria de la misma (Alba Pastor, 2004).

Entendemos que el profesorado universitario tiene un papel protagonista en las actuaciones necesarias para que este proceso culmine en el 2010 según los objetivos previstos. Dicho de otro modo, el profesorado puede actuar como motor o como cuello de botella, porque su implicación es imprescindible. Por ello, nos proponemos ahora explorar los datos obtenidos en los cuatro grupos anteriormente citados desde dos nuevas perspectivas:

- La sistematización de los cambios que implica el proceso de convergencia europea (EEES y ECTS) desde el punto de vista de la Didáctica, es decir, de la organización, el diseño y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.
- La sistematización de las opiniones y propuestas que, a partir de las aportaciones del profesorado, cabe construir desde esta área disciplinar, para hacer frente a las inquietudes, demandas y problemas que se desprenden del apartado anterior con ayuda de las TIC.

A partir de estos propósitos y perspectivas hemos estructurado el trabajo en tres partes:

- Implicaciones didácticas de la evolución hacia el EEES y el ECTS.
- Aportaciones del profesorado que participó en los cuatro paneles.
- Sugerencias, demandas, e interrogantes para lograr la implicación del profesorado en el proceso de convergencia europea con apoyo de las TIC.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CAMBIO HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

La construcción del EEES implica, al menos, concebir el trabajo docente en la Universidad como parte de un escenario social en el que se están produciendo transformaciones relacionadas con el reconocimiento mutuo de titulaciones, la creación de un mercado laboral único, la movilidad y el trabajo en red. Aspectos importantes para una institución dedicada en buena medida a la formación inicial de profesionales. Es previsible que estos cambios en el escenario social repercutan en la institución universitaria de diversos modos y, en concreto, que lo hagan tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueda promover, como en su sistema organizativo y, especialmente, en una reconstrucción de la orientación de la docencia y del valor asignado a ésta.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN TRANSFORMACIÓN

Haciendo una revisión de las orientaciones contenidas en diferentes declaraciones (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999;

Berlín, 2003; MECD, 2003, CRUE, 2003), proyectos y estudios (TUNING, 2002; Valcárcel, 2003 y 2005; Yániz, 2004; Fernández March, 2005), hemos podido confirmar que la armonización en el EEES implica cambios profundos en la concepción de la docencia y en aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recopilando los más importantes y haciendo una síntesis de las líneas básicas a transformar destacamos los siguientes:

- *Dar prioridad al aprendizaje*: La enseñanza deja de ser el referente primero, su calidad depende de su capacidad para provocar en el alumno la búsqueda personal del saber y para producir contextos estimulantes de aprendizaje personal y cooperativo.
- *Aprender a aprender*: La información cede su protagonismo a la formación. Las actuaciones formativas se orientan a incrementar el interés por el conocimiento y la confianza en la utilidad del saber. Aprender se identifica con ampliar la motivación y capacidad para seguir aprendiendo, aplicando y reconstruyendo saberes en diferentes contextos.
- *Planes centrados en el alumnado*: La referencia organizativa del plan de estudio pasa a ser lo que el alumno necesita aprender y las competencias que tendrá que adquirir, en lugar de la suma de los objetivos o intereses del profesorado en cada materia específica.
- *Formación integral*: La formación específica en asignaturas aisladas u organizadas verticalmente en el plan de estudios cede ante una organización más holística, donde cada asignatura adquiere valor por su relación horizontal con otras en el conjunto de saberes científicos y tecnológicos.
- *Trabajo en equipo*: Para superar el trabajo aislado y el rendimiento individualizado del profesorado. La docencia se empieza a concebir como trabajo en equipo.
- *Actividad*: Superar el enfoque de la enseñanza como suministro de información, centrándose en la participación activa del alumnado en la búsqueda y selección de información.
- *Flexibilidad en los aprendizajes*: Sustituir la clase magistral transmisiva por la clase genérica, presentadora de la información. Y buscar el equilibrio entre ésta última y las clases prácticas y de aplicación a través de metodologías interactivas, del trabajo autónomo y en grupos cooperativos, todo ello con el apoyo de las TIC.
- *Actividades diversas y complementarias*: Reducir el número de clases magistrales y seleccionar rigurosamente su contenido para convertirlas en un marco genérico, facilitador de nuevas actividades interrelacionadas (tutorías personalizadas, estudios de casos, seminarios, proyectos grupales de aplicación de conocimiento, de solución de problemas...).
- *Evaluación orientadora y para el éxito*: Apoyar la evaluación como actividad integrada en el proceso, para la toma de decisiones, que ayude a reducir el abandono de los estudiantes y a lograr el éxito con una previsión realista de tiempo.

Todos estos aspectos no se conciben aislados, sino dentro de una tendencia general de innovación, que repercute globalmente en la actividad universitaria, tanto en su organización y desarrollo, como en su posterior reconocimiento social.

CONSECUENCIAS ORGANIZATIVAS MÁS RELEVANTES: EL ECTS COMO SISTEMA

La convergencia en el EEES que ya está en proceso y, particularmente, el propósito de su implantación para el año 2010, conlleva un importante esfuerzo desde y entre sistemas educativos de diferentes países, se trata de lograr *armonizar* los planes universitarios y, más aún, de que los titulados europeos aumenten en *comparabilidad, movilidad, empleabilidad y grado de atracción mundial* como fruto de esta armonización (Bolonia, 1999).

Un elemento clave en esta concertación que está siendo impulsada desde los organismos nacionales y europeos es la utilización del ECTS como medida, valor y «moneda» común al elaborar los planes de estudio, esto exige una reconversión importante de éstos y, fundamentalmente, requiere cambios profundos en el enfoque de la docencia. En primer lugar, porque el referente básico pasa a ser el esfuerzo del alumnado, en lugar del número de horas impartidas por el profesorado; en segundo lugar, porque representa una exigencia nueva, menos voluntaria u opcional, en la que las funciones de docencia, orientación, tutoría y evaluación tienen un reparto temporal más equitativo y tienen que estar bien avenidas.

Que estas funciones se desarrollen en la línea de las nuevas orientaciones resumidas en el apartado anterior depende en buena medida, como ya hemos señalado, de la implicación del profesorado, especialmente para organizar la interacción de enseñanza y aprendizaje asumiendo que su presencia es para hacer de guía de cada estudiante, no de permanente motor y control del ritmo de la clase. En palabras de Freire (1998, p. 94) se trata de «estar presente, no de ser la presencia en sí».

Pero estos cambios requieren también, como señalan los participantes en los paneles comentados en el siguiente apartado, cambiar las condiciones de trabajo del profesorado, en concreto, los tiempos, los espacios, la distribución de turnos, el número de alumnos por grupo y la disponibilidad de recursos tecnológicos (incluida la orientación técnica) para profesorado y alumnado.

Para avanzar en la comprensión del ECTS como referente básico en la organización de un plan de enseñanza-aprendizaje, así como en su desarrollo, orientación y evaluación, entendemos, sin ánimo de exhaustividad, que debe ser analizado desde dos puntos de vista:

- Como *sistema*: dando valor a las relaciones inter e intradisciplinarias representadas por los créditos que conformen el plan de estudio, de modo que el crédito represente saberes relevantes, en sí mismos y, sobre todo, en su relación con el cuerpo de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales que definen y respaldan la competencia en campos de saber y en contextos profesionales socialmente definidos y valorados. La consideración sistémica del ECTS es una oportunidad para remediar la superposición vertical e inconexa en la que quedan muchas de las asignaturas, a lo largo de los cursos que componen los planes de las actuales titulaciones, sin olvidar que para éstas, otros cambios que ya suenan a pasado, como el paso de horas-clase a créditos-asignatura, no supusieron grandes innovaciones desde este punto de vista holístico e integral.
- Como *unidad* de valoración: tal como lo define el Real Decreto 1125/2003 (BOE de 18 de

septiembre) el Crédito Europeo es, tanto «la unidad medida del haber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante...» como la medida en la que «se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y del trabajo... para alcanzar los objetivos formativos propios de cada materia del plan de estudios».

El profesorado, por tanto, se encuentra ante el reto de organizar su trabajo cruzando, concertando ambas miradas. Desde la primera el esfuerzo se concentra en seleccionar, secuenciar y organizar contenidos, pocos y valiosos; en estimar la actividad que representará su dominio para cada estudiante; en estructurar el volumen total de esta actividad; en integrar docencia y aprendizaje en actividades teóricas prácticas, tareas dirigidas, horas de preparación y de estudio y, sobre todo, en lograr que el crédito represente y reconozca conocimientos transferibles, integrables, no sólo sumativos ni sólo acumulativos.

Pero estas tareas y las transformaciones que representan no pueden hacerlas los docentes solos, por importante y decisiva que sea su función. Desde la segunda mirada al ECTS el esfuerzo se sitúa más en la gestión y la administración de los espacios y los planes que facilitan el trabajo docente. Los equipos directivos de Facultades, Escuelas y Universidades tienen aquí un papel protagonista.

Como plantean los profesores participantes en los paneles, se trata de asumir que todos tenemos que aprender a organizar nuestro trabajo en función del trabajo de los estudiantes y a desarrollar prácticas en equipo, con apoyo de las TIC, que lo hagan rentable para motivar y guiar las actividades de aprendizaje.

LA NUEVA ORIENTACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL PAPEL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Las aproximaciones anteriores facilitarán que nos vayamos adentrando en otras, más abstractas y de gran trascendencia, que entran en las esferas del enfoque sobre el papel del docente y de la metodología, de los cambios que son necesarios en estos para llevar adelante la *armonización* en el EEES. Cuestiones problemáticas que, como veremos más adelante, probablemente requieran unas normas generales y un amplio margen de flexibilidad, para que las propuestas apunten soluciones en lugar de generar rechazos.

De manera sintética, para no desarrollar de nuevo temas ya tratados en otros lugares de este monográfico, el enfoque básico de la docencia parte de una relación de dependencia mutua entre enseñanza y aprendizaje. En ella el docente actúa como orientador y tutor, su función es más facilitar que dirigir. Requiere un cambio fundamental en su trabajo, de aislado e individual a la organización como miembro de un equipo docente. Respecto al alumno, también su trabajo debe concebirse desde un enfoque cooperativo, que se desarrolla en equipo, y desde el autocontrol, la motivación y la autonomía personal.

En resumen, la tarea del profesorado es lograr la participación activa de los estudiantes, para ello su trabajo, ponderado en créditos ECTS, distribuye el tiempo disponible en fases en las que deben desarrollarse una serie de funciones interrelacionadas:

- Introducir y orientar la participación activa del estudiante en todas y cada una de las tareas presenciales.
- Organizar los espacios y recursos para la atención personalizada (tutoría presencial, teléfono, correo electrónico...).

- Coordinar en el espacio y el tiempo las actividades presenciales y no presenciales.
- Organizar el seguimiento y la evaluación continua de las actividades, cuidando las funciones de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Para todo ello el docente, tanto en la perspectiva de la enseñanza como en la del aprendizaje y en la de la evaluación o seguimiento, puede y debe ser apoyado por nuevas tecnologías. El papel de éstas es hacer de soporte y mediación en todas y cada una de las fases y tareas previstas, sobre todo en los espacios no presenciales, aportándole las ayudas necesarias para que pueda estar realmente centrado en la perspectiva del aprendizaje continuo y del aprender a aprender.

Desde esta concepción, no se trata de partir de cero ni de confundir los fines con los medios. Las TIC son un potente recurso al que el profesorado viene dando desde hace tiempo diversas aplicaciones para realizar su trabajo. Se trata ahora de convertir, estas mediaciones elegidas, en medios facilitadores de nuevas experiencias que será necesario integrar ante los cambios previstos.

Las aportaciones del profesorado que resumimos en el apartado siguiente nos permitirán centrar mejor cuáles son las condiciones necesarias para que este tipo de apoyos tecnológicos se lleven a la práctica cotidiana, tanto desde el punto de vista de la infraestructura y recursos disponibles y necesarios, como desde la formación que tienen y la que demandan para su implantación.

PROCEDIMIENTO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PANELES

El equipo de investigación estableció los rasgos generales que debía reunir el

profesorado: con y sin experiencia en TIC y en ECTS, funcionarios y no funcionarios, de diferentes facultades, de áreas con diferente grado de vinculación a las TIC, que hubiesen manifestado algún interés por la innovación en la docencia universitaria, hombres y mujeres.

El contacto con profesorado vinculado al ECTS y con alguna experiencia o investigación para su implantación fue facilitado bien a través de las Oficinas de Convergencia Europea de las Universidades o contactando directamente con cada persona en su Centro y Departamento, a partir de la información disponible en el propio equipo de investigación.

Se comenzó por un primer contacto por teléfono y correo electrónico para conocer la disponibilidad y mayor coincidencia de tiempos de los posibles participantes. Conocidas éstas se fijaron fechas. Los cuatro paneles se desarrollaron entre las semanas finales de junio y primera de julio 2004, anunciando una duración aproximada de dos horas.

El panel fue abierto con la intención de recoger todas las aportaciones que pudiesen enriquecer los temas de interés de la investigación, no obstante, al comenzar las sesiones se informó a los participantes de los objetivos y las cuestiones fundamentales a debatir. Estos se centraron en identificar y debatir las percepciones que tienen los participantes, como profesoras y profesores con distintas experiencias, acerca de las dificultades, necesidades y acciones posibles para integrar en su práctica docente el ECTS y las TIC.

Los temas nucleares sobre los que se pronunciaron y que nos sirven como guión para estructurar las aportaciones de los participantes son:

- Conocimientos, motivaciones y actitudes de los profesores ante el proceso de Convergencia Europeo.

- Formación y utilización de TIC en la enseñanza.
- Funciones de las TIC en el marco del ECTS.
- Demandas de formación, organización y recursos.

El número total de participantes fue de 24 profesores distribuidos del siguiente modo:

Universidad de Girona	8
Universidad Autónoma de Madrid	5
Universidad Complutense de Madrid	7
Universidad de Cádiz	4

La experiencia en Convergencia Europea y TIC es muy desigual y, según lo expresado por los participantes, no podemos establecer relación entre ésta y el área de pertenencia, como se aprecia en la tabla 1.

CONOCIMIENTO, MOTIVACIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEO

La motivación del profesorado puede establecerse en todos los extremos, desde los muy entusiastas a los más desanimados. Los participantes, desde su experiencia actual, señalan los siguientes aspectos como los más complicados para incorporar el crédito europeo en los estudios universitarios:

- Planificar el trabajo en clase y el número de horas de dedicación de los alumnos.
- La ratio de alumnos por clase.

- El cambio que supone en la cultura docente.
- El aumento de horas de dedicación a la docencia, sin un reconocimiento, sin que ésta se equipare en valoración a la investigación.
- Las TIC como apoyo, no como condición necesaria.

En el desarrollo de los paneles matizaron estos temas, como podemos comprobar en el siguiente resumen: Consideran que puede resultar desmotivador el tipo de exigencia, si ésta se presenta como inabarcable. En lo concerniente a la dedicación de los alumnos, se hace alusión al número excesivo de horas que supondría la aplicación de las directrices propuestas, de manera que se considera que no habría forma de que el alumnado pudiera asumirlas contemplando el tiempo disponible en el curso. Este inconveniente debe entenderse desde las dificultades existentes para realizar con buen ajuste el cálculo de las horas de trabajo del alumnado, ya que hasta ahora, siempre se parte de las horas de docencia.

En lo concerniente al cambio cultural que supone la incorporación del ECTS se pone de manifiesto la necesidad de colaboración dentro de cada departamento y también entre los distintos departamentos que imparten clases en cada titulación. Así, lo que se necesitaría superar es la situación de «reino de taifas» o insularismo que es cada asignatura, amparada por el «corporativismo docente».

La causa de esta cultura del «crédito con dueño» la sitúan en que desde la institución se exige se identifique al profesor/a que va a impartir una asignatura concreta. Esta forma de proceder no facilita la tarea de diseñar una asignatura de manera colaborativa y hace que esto se realice en función de otros factores, de índole relacional. Por otra parte, se pone

TABLA I
Áreas representadas y experiencia en TIC

FACULTAD/ÁREA DE CONOCIMIENTO	EXPERIENCIA EN ECTS/TIC
Humanidades: Filología, Filosofía y Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - 3 años de experiencia docente usando TIC, con una asignatura de convergencia; uso continuado de <i>webCT</i>; creación de una <i>web</i> específica para asignaturas transversales. - Ha planteado propuesta de asignatura piloto. Uso a nivel docente. - Sin experiencia. Usuario.
Farmacia	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguna experiencia en ECTS ni en TIC. Preocupación por la organización de prácticas y teoría.
Informática	<ul style="list-style-type: none"> - Uso continuado de TIC en su docencia; investigaciones de accesibilidad a Internet; experto en Informática Lenguajes y Sistemas Informáticos clases prácticas en aula. - Sin experiencia ECTS. Su asignatura es programar. No aplica TIC.
Humanidades: Filología, Filosofía y Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - 3 años de experiencia docente usando TIC, con una asignatura de convergencia; uso continuado de <i>webCT</i>; creación de una <i>web</i> específica para asignaturas transversales. - Ha planteado propuesta de asignatura piloto. Uso a nivel docente. - Sin experiencia. Usuario.
Farmacia	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguna experiencia en ECTS ni en TIC. Preocupación por la organización de prácticas y teoría.
Informática	<ul style="list-style-type: none"> - Uso continuado de TIC en su docencia; investigaciones de accesibilidad a Internet; experto en Informática Lenguajes y Sistemas Informáticos clases prácticas en aula. - Sin experiencia ECTS. Su asignatura es programar. No aplica TIC.
Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Un curso de NTIC como alumna. Tres años vinculada a un proyecto de innovación en docencia universitaria. Experta en aprendizaje colaborativo. - Escasa experiencia en uso de <i>web</i> del Departamento, poca información sobre ECTS. Participante en proyectos de investigación-innovación. - Varios años de experiencia docente usando TIC; profesor de NTIC; experiencia en <i>webCT</i> y otras <i>web</i>; asignatura específica a través de <i>webCT</i>. - Conocimiento ECTS. Experiencia en aula. - Información general ECTS. Uso TIC limitado.

(Continúa)

(continuación)

FACULTAD/ÁREA DE CONOCIMIENTO	EXPERIENCIA EN ECTS/TIC
Matemáticas	– Experiencia de programas de Geometría en la enseñanza. Programas gráficos para el autoaprendizaje. Página <i>web</i> y correo.
Psicología	– Experiencia desarrollo asignatura ECTS. Poca en TIC. – Ha planteado propuesta. Uso a nivel docente.
Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas	– Sin experiencia. Tiene interés. – Ha desarrollado algún proyecto. Uso docente. – Ha leído documentación. Uso docente. – Ha leído documentación. Uso docente. – Siete años de experiencia docente con Plataforma (Teleserve, <i>e-mail</i>). Información y experiencia en ECTS y asignatura de convergencia. – Sin experiencia. Buena disposición.
Ciencias Experimentales	– Desarrollo de Proyecto. Utiliza a nivel docente. – Ha planteado propuesta. Uso docente.
Ingeniería y Arquitectura	– Desarrollo de proyecto. Uso docente.
Química	– Experiencia en Red de Química. Implantación proyecto innovación docente desarrollo página <i>web</i> .

de manifiesto que actualmente no se establece la coordinación con el resto de compañeros del área o que van a impartir asignaturas similares, porque este trabajo no es reconocido ni tenido en cuenta. Una de las mayores dificultades que identifican para poder llegar a incorporar esta nueva cultura de una manera profunda y efectiva la focalizan en el valor predominante de la investigación sobre la docencia y el escaso mérito concedido a ésta.

Se ha insistido, de forma bastante reiterada, en la falta de reconocimiento de la labor docente desde el nivel institucional. Como ya se ha referido anteriormente, se coincide en la opinión de que la docencia, los esfuerzos realizados para mejorar e innovar no están equiparados al mismo nivel que la actividad investigadora.

Como consecuencia, sólo algunos profesores interesados en la mejora realizan el esfuerzo, sin que éste trascienda y sin que se tenga en consideración en los ámbitos correspondientes.

No sólo se considera un esfuerzo importante el adaptar las asignaturas a las nuevas directrices pedagógicas, sino que la resistencia también se detecta en parte del alumnado, éstos siguen prefiriendo metodologías basadas en el estudio individual y la evaluación por partes del contenido o por exámenes finales.

Otro aspecto referido como dificultad añadida es el número de alumnos por aula, que impide el poner en práctica metodologías menos directivas y más centradas en el alumno. Como señalan algunos profesores, si de lo que se trata es de

que un profesor imparta clases de forma magistral, no resulta determinante si tiene a 50 alumnos en clase o si tiene a 400. Sin embargo, para poder hacer seguimiento personalizado el número ideal de alumnos por clase lo sitúan entre 30 y 35.

Yo creo que el número para hacer este tipo de docencia debe estar entre 30 y 35 alumnos, por la cantidad de cosas que genera y otra cosa, yo les he dicho que no soy un centro de impresión. Eso lo hice el primer año porque fui un pardillo(...). Solamente si justifican cualquier circunstancia extraordinaria pues que me lo manden por *e-mail*, pero todos los trabajos tienen que ser en papel. Luego otra cosa son el tema de grupos que trabajan por correo y tal, que eso es otro tema porque los vas archivando y ya está. (Profesor nº 5, panel UCM).

Podemos concretar que las ideas que preocupan más, respecto a lo que significa el incorporar el crédito europeo en la

vida universitaria, hacen referencia en términos generales a lo que supone el cambio organizativo y metodológico. Sus percepciones respecto a la evolución que sería necesaria quedan resumidas en la Tabla II.

FORMACIÓN EN TIC Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA

En general, los participantes establecen una diferencia entre el alumnado y el profesorado en cuanto a la formación en TIC y al uso de éstas en el ámbito universitario. Se pone de manifiesto criterios coincidentes en varios aspectos, aunque con matizaciones.

En lo concerniente al profesorado, se identifican tres elementos: el nivel de dominio que de ellas se tiene, el coste que supone la adquisición de estos conocimientos y el uso que de estos medios se realiza.

Existe bastante variedad en cuanto al uso. Desde lo que puede ocurrir en facul-

TABLA II
Conocimiento, Motivaciones y Actitudes de los profesores ante el EEES

PRESENTE	FUTURO
Situación de aislamiento docente	Colaboración docente
Insularismo de cada asignatura y contenidos	Valor integral-relacional de cada asignatura en el plan
Enseñanza centrada en los contenidos y el profesor	Enseñanza centrada en el alumno
Examen resultados	Evaluación continua para tomar decisión y orientar el proceso
Número excesivo de alumnos. Aulas masificadas	Trabajo personalizado
Más valor investigación que docencia	Equilibrio valor investigación y docencia
Cálculo créditos por hora docente	Cálculo horas por trabajo total alumno
Poca información sobre ECTS	Formación como parte de la dedicación docente
Escasa formación sobre TIC como apoyo docente	Apoyo de TIC al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

Tabla elaborada a partir de los resultados de los cuatro paneles.

tades donde hay una tradición y una necesidad sentida del uso de la lección magistral, como en Derecho, hasta los casos de asignaturas que están siendo impartidas en plataformas y de forma no presencial, como en Educación. También describieron algunas iniciativas aún minoritarias, en las que se sirven de las TIC para coordinarse entre profesores, evitar solapamientos de contenidos y establecer más interdisciplinaria, aportando calidad a la enseñanza.

Resulta coincidente la opinión acerca de la necesidad generalizada de la tecnología y al uso real que se realiza de ella: aunque no sea al nivel de páginas *web* de profesores o plataformas, la mayoría del profesorado utiliza el correo electrónico para realizar tareas de coordinación, asesoramiento o tutoría.

En términos generales, se considera que no debe identificarse la armonización en el EEES con una verdadera necesidad de adquirir estos conocimientos, porque con otros recursos más tradicionales se puede seguir ofreciendo conocimiento y posibilidades de aprendizaje, especialmente en aquellas facultades con tradición en la transmisión de contenidos de forma oral, donde se sostiene que sólo si se obliga o por gusto personal se incorporarán las TIC como herramientas didácticas.

Con las Nuevas Tecnologías yo soy reticente, pero no por las Nuevas Tecnologías, porque yo creo que nos pueden ayudar muchísimo, pero yo creo que el hábito no hace al monje, quiero decir, dependen del uso que se haga. Mientras no cambie la ratio profesor alumno, yo lo veo más una desventaja, que una ventaja, en cuanto a utilizarlos en su totalidad, ahora, en cuanto a tener un lugar en el que podamos ir rápidos a los alumnos (...), pero lo que yo creo es que si no tenemos una infraestructura, no

puede haber una buena relación. Mi postura es escéptica, pero a la vez animada. (Profesora nº 6, panel UCM).

Como ya se ha referido, el correo electrónico es la herramienta de uso más generalizado y, el nivel de dominio de otros usos de las tecnologías es muy variado. Hay profesores que tienen sus páginas *web* personales o que utilizan plataformas para el desarrollo de sus asignaturas, pero para alcanzar el dominio de las herramientas requieren formación, incluso para los más avanzados, ya que han aprendido de una manera casi autodidacta y resulta necesaria una formación más específica.

Se sugiere formación técnico-didáctica para utilizar las herramientas con cierto dominio, a nivel de usuario y, con criterio didáctico. Esto supondría un cambio cualitativo en cuanto a la diferencia que establecen entre la formación autodidacta y la impartida por especialistas en el aprendizaje planificado y estructurado desde el ámbito informático-tecnológico y didáctico.

En lo concerniente al conocimiento y uso de TIC por parte de los alumnos, son dos las cuestiones que resultan al analizar las aportaciones del profesorado que participó en los paneles. La primera de ellas hace referencia a los riesgos que se corre al usar Internet con el alumnado o permitirles su uso. Se toma como aceptada la idea de que el alumno da como válida la primera respuesta o hallazgo que encuentra en Internet. Que si no encuentra algo en Internet es que no existe y que no utilizan otras fuentes más tradicionales y que aportan información fundamental. Estas limitaciones están concatenadas y como consecuencia, se produce en su formación un empobrecimiento.

(...) Yo creo que si van dirigidos, y tú les dices: pues mira aquí tienes reco-

gido lo que... aquí puedes entrar a buscar tal cosa o, incluso, aquí encuentras lecturas relativas a experiencias reales, para ellos eso sí es útil, pero tienes que estar tú con ellos, y eso en las aulas no podemos evidentemente porque no tenemos conexiones a Internet. Y ya digo que no tengo yo muy claro que los estudiantes sean muy receptivos al uso de las nuevas tecnologías. Se podría contar con los dedos de la mano el número de correos electrónicos que yo he recibido este año. (Profesor nº 4, panel UAM).

Respecto a la segunda cuestión, ésta se refiere a la de la formación que tienen los alumnos en TIC, en general, traen un nivel suficiente para ser iniciados en las tareas universitarias que les corresponden y, en algunos casos, se considera que su experiencia está por encima de la del profesorado. A estas circunstancias debe añadirse la limitación actual de la falta de infraestructuras y equipos, ya que en las facultades no se dispone de las dotaciones adecuadas.

FUNCIONES DE LAS TIC EN EL MARCO DEL ECTS

En lo referente a este punto, han sido dos los aspectos que han resaltado los participantes en los paneles. El primero de ellos gira en torno a la necesidad de las TIC para poder desarrollar adecuadamente la filosofía del ECTS. El segundo se ha centrado en qué tareas concretas podrían apoyar las TIC.

El profesorado opina mayoritariamente que las TIC no son imprescindibles para la Convergencia Europea, se les concede una importancia relativa. Lo que se desea no es dar menos clases presenciales, sino ofrecer una enseñanza más centrada en el

alumno y en favorecer su autonomía. Son una posibilidad más, pero no la única. Se considera que no tienen ni deben sustituir a los cursos presenciales, sino que su utilidad está en ser un apoyo de la enseñanza presencial, de las actividades y desarrollo de las clases. Se les concede un peso importante como herramienta útil para tareas complementarias como evaluar, interactuar y planificar en este nuevo marco.

Entiendo el sentido de vuestra investigación, pero parece como que hubiera una simbiosis total (...) créditos ECTS es sinónimo de Nuevas Tecnologías. Yo tengo la idea de que no es así, no necesariamente es así. Podrá hacerse mucho trabajo en el espíritu de lo que hay detrás de los créditos pero no necesariamente con la ayuda de las tecnologías... si están las nuevas tecnologías hay que decir que mejor que mejor, pero desde mi punto de vista no son elementos *sine qua non*. (Profesor nº 5, panel UAM).

Esta opinión generalizada es seguida por un segundo aspecto que plantea para qué las TIC, es decir, su utilidad respecto a las tareas de enseñanza-aprendizaje. Mayoritariamente se han identificado aquellas tareas donde es necesario interactuar con el alumnado. Sirva de ejemplo el evaluar los conocimientos de una determinada materia y para la evaluación continua, porque permiten tener un sistema de gestión. Aunque para este aspecto también se ponen de manifiesto dudas relativas a si, de una manera no presencial, se puede tener seguridad de que los trabajos enviados, la resolución de problemas, las actividades desarrolladas y los exámenes han sido realizados por el alumno/a matriculado, o si por el contrario, es preciso establecer otras garantías que requieren actividades presenciales.

El hecho de necesitar comunicarse con compañeros, con el alumnado, etc. es lo que potencia el uso de estas herramientas. La posibilidad de interactuar de manera ágil sitúa a las TIC en el centro de atención y las hace idóneas para apoyar el desarrollo de metodologías didácticas no unidireccionales.

Podemos concluir que, de forma generalizada, se considera que las TIC tienen un relevante papel en el proceso de convergencia europea y que aún será mayor el protagonismo que tomarán al incorporar los cambios metodológicos y el sistema de crédito europeo. A pesar de contemplar posibles inconvenientes derivados de utilizar una máquina en el proceso formativo de los universitarios, se otorga valor a su papel de complementariedad con la presencialidad y la facilitación de la comunicación, pero siempre con carácter de apoyo a otros hitos metodológicos y organizativos.

DEMANDAS DE FORMACIÓN, ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Las necesidades de formación que han puesto de manifiesto los participantes hacen referencia a cuestiones didácticas y a cuestiones tecnológicas. Para las cuestiones didácticas se propone la creación de grupos de trabajo. La misión de dichos grupos sería compartir las reflexiones, dudas, interrogantes del nuevo enfoque con la finalidad de encontrar soluciones. Los resultados pueden ser muy positivos si se abordan las cuestiones de manera grupal y colaborativa. La coordinación a través de los grupos no sólo es necesaria en los departamentos para mejorar el servicio que se ofrece (como evitar lagunas o solapamientos de contenidos), sino que también es importante para crear programas y estructuras de generación de

conocimientos dirigidos a la optimización del aprendizaje o para la mejora de la organización y secuenciación de actividades, así como de otros aspectos a considerar relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Son vaticinados ciertos inconvenientes para la formación de grupos de trabajo. Sobre todo en aspectos como la forma de abordar el conocimiento y en la especialización del profesorado. En general, se plantean como posibles actitudes el sentirse escasamente preparados para abordar nuevos ámbitos de formación, que son percibidos como alejados de sus esferas de conocimiento e influencia, así como un sentimiento de necesitar defender su territorio, su ubicación actual.

Las necesidades de formación tecnológico-didácticas son consideradas como asumibles, siempre que se tengan en cuenta algunos temas que dificultan el aprendizaje. La falta de tiempo es el primero de ellos, o lo que es lo mismo, el empleo del tiempo personal para actividades de formación. Esta cuestión hace que las iniciativas de formación ofertadas desde las instituciones no tengan el efecto deseado y se propone que se computen en los tiempos de dedicación del profesorado.

(...) Pedimos a la universidad, pedimos a los que estáis en ello, es: ¿cuáles son las formas posibles de darles contenido a ese espacio que se llama estudio individual?, se puede llamar autoaprendizaje, le podemos llamar aprendizaje, no sé cómo se llama ahora no importa, formas de darle contenido. (Profesor nº 3, panel Universidad Girona).

Se insiste en la necesidad de contar con un compañero que forme parte del departamento, bien un profesor aventajado o un técnico que sirva de guía y apoyo.

Este sentir hace referencia a la conveniencia de la accesibilidad al apoyo o conocimiento tecnológico cuando se haya producido la ocasión idónea para emplearlo. Cuando se realiza un curso, buena parte de la información ofrecida no se rentabiliza debido a que no es posible su relación con las necesidades coyunturales que cada profesor/a tiene, todo lo que se ofrezca al margen de esto, no se percibe como significativo y se abandona.

(...) Estos problemas técnicos, deberían estar solucionados, y ofrecer al profesor claramente un entorno utilizable y estos «va y vienes» lógicamente no favorecen. Como profesores, pensamos que esto es un poco faena que no es nuestra, esta faena técnica, por lo menos quizás en las titulaciones de Ciencias Sociales, por lo menos, necesitamos que nos faciliten las cosas y hasta ahora no se ha facilitado en ese sentido y ha habido muchos problemas técnicos que deberían estar solucionados en el momento de plantearnos esto. (Participante nº 1, Universidad Girona).

La sensación más generalizada es que el uso de las TIC es algo ineludible. También se indica que para ser un buen profesor *on-line* se debe haber pasado por la experiencia como alumno *on-line* y que debería poderse cuidar la secuencia aprender-enseñar-evaluar *on-line*.

Existen limitaciones para la implantación generalizada de las TIC. Muchas de las demandas identificadas se refieren a aspectos organizativos y de forma de entender la actividad docente, también se apunta la necesidad de mayor dotación y extensión de dichos medios en las distintas facultades. Hay poca disponibilidad de recursos suficientes y adecuados para los estudiantes y, a veces, para el profesorado.

(...) Si es una herramienta que no está bien estructurada con los estudiantes

y ellos no saben que tienen que consultarla, no lo tenemos todavía resuelto, por un lado en la facultad no podemos resolver el asunto, hay muchos lugares que el acceso a estos ordenadores no está resuelto, [...] no sólo es quererlo utilizar sino que los estudiantes también lo puedan utilizar. (Profesor nº 8, panel Universidad Girona).

La solución aportada para establecer el trabajo en equipo y evitar la duplicidad o las carencias organizativas pasa no sólo por asignar una asignatura a un profesor, sino considerar también el conjunto de actividades que realiza (tutorías, investigación, formación etc), es decir, aplicarle al profesorado un crédito europeo al igual que al alumnado. Se propone, además, la colaboración y la responsabilidad compartida.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de las apreciaciones del profesorado respecto a la evolución que sería necesaria en la aplicación de las TIC.

DEMANDAS, SUGERENCIAS E INTERROGANTES QUE DERIVAN DEL ESTUDIO

Una primera impresión ante la información aportada por el profesorado en los paneles y al leer sus transcripciones es que existe una gran heterogeneidad entre el profesorado universitario en relación con las dos grandes cuestiones estudiadas: sus motivaciones, actitudes y conocimientos respecto a las implicaciones organizativas y didácticas del proceso de convergencia europea; y su opinión sobre qué papel deben jugar las TIC y qué dominio de las mismas deben tener los docentes para realizar los cambios previstos en la Universidad española.

Sin embargo, al sistematizar y analizar los resultados de los paneles según las

TABLA III
Conocimiento, Motivaciones y Actitudes de los profesores ante las TIC

PRESENTE	FUTURO
Nivel de conocimiento-usuario	Nivel de dominio-plataformas, <i>webs...</i>
Aprendizaje autodidacta	Formación y apoyo técnico-didáctico
Lección magistral. Presencial	Plataformas
Falta coordinación	Interdisciplinariedad
Tutoría presencial	Tutoría correo, <i>chats</i>
Enseñanza-aprendizaje aula	Enseñanza-aprendizaje dirigido autónomo
Conocimiento directo del alumno	Riesgo de desconocer al alumno
Falta de recursos e infraestructuras	Disponibilidad de recursos e infraestructuras
Ratios numerosas	Necesidad de reducción de ratios
Aplicación crédito lectivo	Reconocimiento trabajo nuevo sistema
No reconocimiento del tiempo y esfuerzo para la formación y planificación	Valoración y reconocimiento formativo

Tabla elaborada a partir de los resultados de los cuatro paneles.

líneas perfiladas en la primera parte de este artículo, como referente institucional y marco teórico de las transformaciones emprendidas, encontramos que el profesorado, a partir de un reconocimiento de que han tenido escasa información y aún menos formación sobre el proceso de convergencia, hace aportaciones concurrentes y bien encaminadas, desde su conocimiento práctico actual, para superar este desconocimiento inicial, para atender las necesidades que derivan del cambio y, en general, para aprovechar la oportunidad que éste representa de reflexión y mejora a partir de la situación actual.

Hemos observado que las sugerencias y demandas de las profesoras y profesores son más ricas en lo que se refiere a aspectos organizativos que en temas metodológicos, y nos llama la atención la escasa referencia a cuestiones concretas

relacionadas estrictamente con la transformación del modelo de relaciones entre estudiantes y docentes, entre aprendizaje y enseñanza. Las aportaciones en esta línea han quedado reducidas a algunas alusiones genéricas al aprendizaje cooperativo.

El profesorado sí parece intuir dificultades en este sentido, pero sus expresiones mostraron más bien preocupación ante lo desconocido, en lugar de experiencias, o propuestas concretas.

En líneas generales, las apreciaciones sobre esta nueva perspectiva desde el *punto de vista didáctico* se deducen a partir de una formulación que las vincula a diferente tipo de reclamaciones. Así, los participantes en los paneles demandan que:

- Los esfuerzos realizados para formarse desde una perspectiva

didáctica nueva sean considerados como prioritarios para el buen desempeño docente y que tales esfuerzos puedan realizarse en grupos de trabajo entendidos como equipos de colaboración.

- Las experiencias realizadas o que puedan realizarse sean reconocidas, que haya espacios para intercambiarlas entre compañeros y que puedan servir como orientación para otros, en lugar de perder su riqueza porque permanecen aisladas e ignoradas.
- Deje de ser realidad la paradoja de que el profesorado sienta y compruebe que al iniciar una experiencia de innovación de su trabajo docente, ésta le va a restar tiempo para dedicarse a otro tipo de tareas de investigación que son las que oficialmente se le reconocen.
- Sacar adelante una evaluación continua, con el estudiante como centro de atención, conlleva redoblar los esfuerzos y la dedicación, a no ser que se implante una reducción importante de la ratio profesor-alumno por grupo.

Podemos concretar que, en definitiva, al profesorado le preocupa el cambio cultural que va a suponer incorporar el ECTS en la vida universitaria, pero este cambio, si exceptuamos algunas experiencias con los escasos grupos piloto que habían desarrollado los asistentes, es todavía una idea vaga, algo confusa, que hace referencia a la dificultad de lograr pasar de una situación de aislamiento docente a una pretendida colaboración docente, de una enseñanza centrada en los contenidos y en el profesor a otra centrada en el aprendizaje del estudiante, de una evaluación centrada en la valoración de resultados finales a una evaluación formativa y para la toma de decisiones continua durante el proceso.

Las demandas en este apartado recurren a la formación, el profesorado siente que no se presta la atención debida a la capacitación del docente como tal, y que, en particular para las áreas que carecen de formación pedagógica, serían necesarios cursos y actividades formativas realizadas por especialistas, para aumentar las competencias y los aprendizajes técnico-didácticos que requiere esta tarea, en particular cuando se pretende cambiar el modelo.

Rescatando estas ideas e interrelacionándolas con el marco teórico con el propósito de ir construyendo una alternativa, entendemos que para que este proceso de cambio produzca una verdadera innovación debe proyectarse en diferentes fases y, en cada una de ellas, detectar y resolver los correspondientes puntos críticos.

El profesorado ha puesto de manifiesto que está tratando de incorporarse a un cambio que le viene de fuera, del que no conoce sus componentes de planificación y ante el cual muchos sienten temores, dudas y están aún poco sensibilizados. Y han demandado que desde la política educativa se facilite información y formación para que cada universidad, cada centro, cada departamento, cada equipo educativo pueda entender el sentido del cambio y tenga recursos para ponerlo en práctica. Como afirma Fullan: «La ausencia de claridad sobreviene cuando se intentan llevar a cabo innovaciones confusas en condiciones que no contribuyen al desarrollo del sentido subjetivo del cambio» (2002, p. 68).

Comprender este sentido y confiar en que se darán las condiciones que lo hagan posible es importante en estos momentos de adaptación. Si el cambio no se comprende no se puede realizar con sentido. Y sin éste es imposible lograr la implicación y el compromiso de todos para que se realicen todas las funciones necesarias,

desde la planificación a la difusión, de la implementación a la aplicación.

El profesorado en estos momentos está reclamando información y formación, recursos metodológicos y organizativos adecuados para poderse incorporar a proyectos piloto, a cursos y grupos de trabajo nuevos y para poder adaptar con estos medios sus conocimientos, destrezas y competencias actuales.

Otro de los aspectos explorados es el relativo a *la organización*. Los profesores participantes en los paneles manifiestan una gran preocupación respecto cómo viabilizar una organización de las enseñanzas basada en el tiempo que el alumnado requiere para su aprendizaje. En particular les preocupa cómo van a diseñarse los nuevos planes de estudio y los programas de las asignaturas y cómo revierte esto en su dedicación horaria.

Entendemos que es fundamental organizar el trabajo para que sea posible establecer coordinaciones, en primer lugar con el resto de compañeros del área, ya que impartirán asignaturas similares en un plan de estudios, y también con otros profesores del curso, para evitar el «insularismo» y el corporativismo docente que denunciaban los profesores, para resolver los solapamientos y para aumentar la formación holística e integral de la que hablamos en el apartado inicial de este trabajo.

Desde el punto de vista organizativo y en lo relativo a la ratio profesor-alumno, destacan las grandes diferencias entre las áreas con presencia en los paneles. Los extremos se situaron entre 400 y 30 estudiantes por grupo-clase. Este hecho, unido a la ausencia de información sobre si existen directrices para resolverlo, generó escepticismo entre los participantes, que consideraban lo adecuado un número de entre 30 y 35 estudiantes por

grupo para poder realizar un seguimiento personalizado de los aprendizajes.

Llama la atención que, desde la perspectiva del profesorado, se señale como una dificultad importante a salvar la resistencia del alumnado a este tipo de organización de la docencia. Para ellos el alumnado sigue prefiriendo una organización basada en la clase magistral, el estudio individual y la evaluación por partes del contenido o por exámenes finales. Aunque recogemos estas apreciaciones por ser las únicas que hacen referencia a actitudes de los estudiantes, entendemos que un mejor conocimiento de éstas requeriría otro tipo de estudio, más centrado en conocer directamente las opiniones de este sector de la universidad.

Una de las mayores dificultades que identifica el profesorado para poderse incorporar a este proceso de manera profunda y efectiva es esa cultura de planificación y coordinación. Unido a esto, también les preocupan temas más técnicos y concretos, especialmente el cálculo de trabajo real exigible al alumnado y las repercusiones de ambos aspectos en la dedicación del docente y en el reconocimiento de su trabajo.

En este sentido queremos aportar algunas sugerencias. Una posible guía para organizar el trabajo docente en base al crédito europeo es partir de las orientaciones oficiales y distribuir después el trabajo del estudiante según las características de cada materia, distinguiendo entre las actividades presenciales, con apoyo del profesor, y las de trabajo personal del alumno, ya sean individuales o grupales.

Así, si lo establecido en el BOE es 25-30 horas por crédito, 36-40 semanas por curso y 60 créditos ECTS por curso, mediante una traducción de estas cifras a horas de trabajo obtendremos una primera aproximación a nuestra actual «cultura organizativa», es decir, entre 1,5-1,7 créditos por semana, 37,5-50 horas por

semana y 1.500–1.800 horas por curso. Como vemos, todos ellos valores que, aunque sean en general un poco más altos a los que nos venimos refiriendo actualmente (40 horas/semana, 1.600 horas/curso) son también bastante próximos y, sobre todo, nos permiten ir debatiendo y aclarando por dónde debemos continuar.

Una segunda aproximación (algo más compleja y flexible) para ir de-construyendo la problemática de este cambio organizativo desde nuestra propia experiencia, la obtenemos si partimos de una distribución aproximativa de entre un tercio y un cincuenta por ciento del tiempo presencial: clases teóricas y prácticas, seminarios, estudios de caso, proyectos, evaluaciones... y entre dos tercios y el 50 por ciento para el trabajo personal del alumnado, individual y en equipo: búsqueda y selección de materiales, estudio, preparar trabajos... Posteriormente será inevitable que tengamos que hacer ajustes y negociaciones, de este modo nos iremos adaptando a los objetivos prioritarios en cada contexto (pensemos, por ejemplo, en Derecho y Medicina), a las características del curso, de la materia concreta, etc.

Respecto a las TIC el profesorado participante en los paneles pone de manifiesto lo que también constatamos en nuestra experiencia cotidiana: que existe una gran variedad de niveles de dominio, y que estos niveles han sido alcanzados en la mayoría de los casos por un interés personal y con un esfuerzo autodidácta.

En general, además de estas condiciones, destacan que han tenido dificultades para poder asistir a los cursos, porque se ofertan pocas plazas, y señalan que son necesarios más cursos de iniciación al uso didáctico de la informática, pero siempre haciendo ejercicios de aplicación a la realidad del docente.

Entre las propuestas para solucionar esta situación respecto a las TIC reiteran la conveniencia de crear la figura del «técnico en informática» en cada departamento o grupo de departamentos, con la función de servir de apoyo experto al resto de compañeros. También apuntan la posibilidad de que, para equipos docentes reducidos, el compañero «más adelantado» realice esta tarea, siempre que se le reconozca en su horario y en su currículum.

En definitiva, frente al autodidactismo se propone una formación impartida por especialistas, que entiendan el uso de las herramientas tecnológicas como un uso didáctico, que integren el aprendizaje técnico-informático a través de su aplicación en el aprendizaje técnico-docente.

Una consideración importante es la referente al papel que el profesorado piensa que deben cumplir las TIC para la convergencia en el EEES y la implantación del ECTS. Mayoritariamente sostienen que deben ser consideradas como recursos pero no como condición necesaria. Es decir, conceden valor a las TIC como complemento a la presencialidad y como apoyo a la comunicación entre colegas, con estudiantes y entre éstos, pero siempre con carácter de apoyo a otros hitos de planificación, de enfoque docente, de metodología y de organización. Éstos, como hemos presentado en páginas anteriores, pensamos que tienen un papel protagonista, si bien podrá ser mejor desempeñado si se cuenta con buenos y suficientes recursos tecnológicos tanto para el profesorado, como para el alumnado.

Agradecemos desde este espacio la colaboración insustituible que realizó el profesorado participante en los cuatro paneles, esperamos haber sabido hacer un buen uso de sus aportaciones a este estudio y, finalmente, deseamos contribuir con nuestro trabajo a que este proceso de cambio en el que estamos ya

inmersos sea, para todos, una oportunidad fructífera de mejorar en este oficio de enseñar y de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA PASTOR, C. (dir.): «Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación», en *Proyecto EA2004-0042*. Memoria de investigación. 2004.
<http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155>
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES: *Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Septiembre, 2003.
- DECLARACIÓN DE BERLÍN. 2003.
http://wwwn.mec.es/uni/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Berlin.pdf
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. 1999.
http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. 1998.
http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf
- FERNÁNDEZ MARCH, A.: «Nuevas Metodologías docentes», en *Materiales para Talleres de Formación del Profesorado de la UPM para el EEES*. Madrid, ANECA-UPM, Febrero, 2005.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid, Siglo XXI, 1998.
- FULLAN, M.: *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Febrero, 2003.
- BOE: Real Decreto 1125/2003. BOE: 18-09-03, nº 224.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Real Decreto 55/2005. BOE: 25-01-05, nº 21.
- PROYECTO TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE: www.relint.deusto.es/TuningProject/, 2002.
- VALCÁRCEL, M.: «La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior», en *Proyecto EA2003-0040*, 2003.
- «Implicaciones docentes de la convergencia europea en educación superior», en *Materiales para Talleres de Formación del Profesorado de la UPM para el EEES*. Madrid, ANECA-UPM, Febrero, 2005.
- YÁNIZ, C.: «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4, 1 (2004), pp. 3-14.